



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

Orientaciones para la creación de propuestas educativas en el área del aprendizaje de la lengua extranjera para niños con discapacidad visual en Educación Primaria.

Autor/es

ELENA BAÑOS SAGREDO

Director/es

ANEIDER IZA ERVITI

Facultad

Facultad de Letras y de la Educación

Titulación

Grado en Educación Primaria

Departamento

FILOLOGÍAS MODERNAS

Curso académico

2019-20



Orientaciones para la creación de propuestas educativas en el área del aprendizaje de la lengua extranjera para niños con discapacidad visual en Educación Primaria., de ELENA BAÑOS SAGREDO

(publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

© El autor, 2020

© Universidad de La Rioja, 2020

publicaciones.unirioja.es

E-mail: publicaciones@unirioja.es

TRABAJO FIN DE GRADO

Título

Orientaciones para la creación de propuestas educativas en el área del aprendizaje de la lengua extranjera para niños con discapacidad visual en Educación Primaria

Autor

Elena Baños Sagredo

Tutor/es

Aneider Iza Erviti

Grado

Grado en Educación Primaria [206G]

Facultad de Letras y de la Educación

Año académico

2019/20



Resumen

El objetivo principal del presente Trabajo de Fin de Grado es ofrecer un análisis sobre la enseñanza-aprendizaje de la primera lengua extranjera en relación con el alumnado con discapacidad visual en La Rioja en la etapa de Educación Primaria. En un principio, se presenta un breve resumen sobre el concepto de la discapacidad visual a lo largo de la historia, así como los tipos y las causas que pueden desencadenarla. Seguidamente se analizan las normativas relacionadas con la atención al alumnado con discapacidad y la evolución de los métodos de enseñanza-aprendizaje del inglés. Finalmente, se establecen cuáles son las adaptaciones curriculares necesarias para un correcto desarrollo del alumnado a través de una propuesta de intervención.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, lengua extranjera, discapacidad visual, adaptaciones curriculares y desarrollo.

Abstract

The main objective of this end of degree Project (called TFG in Spanish) is to offer an analysis into the teaching-learning process of the first foreign language, by Primary Education students, from La Rioja, who suffer from visual impairment. To begin with, a short overview about the concept of visual disability throughout history is presented, together with the different types and reasons that can cause it to appear. Following, the rules and regulations related to the care of impaired student, as well as the evolution of English teaching-learning methods, are analyzed. To conclude, the curricular adaptations needed to procure an appropriate growth of the student body through an intervention proposal, are established.

Key words: teaching-learning process, foreign language, visual impairment, curricular adaptations and development.

Índice

1. Introducción.....	7
2. Objetivos.....	9
2.1. Objetivo general.....	9
2.2. Objetivos específicos.....	9
3. Marco teórico.....	11
3.1. La discapacidad visual.....	11
3.1.1. Tratamiento de las personas invidentes a lo largo de la historia.....	11
3.1.2. Evolución del concepto de Discapacidad Visual.....	12
3.1.3. Tipos de DV.....	12
3.1.4. Causas de DV.....	16
3.2. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la primera lengua extranjera en España.....	16
3.2.1. El proceso de enseñanza-aprendizaje.....	16
3.2.2. Métodos de enseñanza-aprendizaje del inglés.....	18
3.2.3. Enseñanza-aprendizaje del inglés en alumnado con DV.....	19
4. Propuesta de intervención.....	21
4.1. Presentación.....	21
4.2. Contextualización.....	21
4.2.1. Descripción del centro.....	21
4.2.2. Descripción del grupo.....	22
4.3. Justificación.....	23
4.4. Elementos del currículo.....	23
4.4.1. Objetivos.....	24
4.4.2. Contenidos.....	24
4.4.3. Criterios de evaluación.....	24
4.4.4. Estándares de aprendizaje evaluables.....	24
4.4.5. Competencias clave.....	25
4.5. Metodología.....	25
4.6. Actividades.....	26
4.6.1. Primera sesión: Start!.....	27
4.6.2. Segunda sesión: Guess.....	28
4.6.3. Tercera sesión: I like.....	30

4.6.4. Cuarta sesión: The very hungry caterpillar.....	32
4.6.5. Quinta sesión: Let's go!.....	34
4.6.6. Sexta sesión: It's over.....	36
4.7. Recursos humanos y materiales.....	37
4.8. Evaluación.....	37
5. Conclusión.....	39
6. Referencias bibliográficas.....	43

Índice de Figuras

Figura 1.....	14
Figura 2.	16
Figura 3.....	27
Figura 4.....	28
Figura 5.....	29
Figura 6.....	29
Figura 7.....	30
Figura 8.....	31
Figura 9.....	31
Figura 10.....	32
Figura 11.....	33
Figura 12.....	33
Figura 13.....	34
Figura 14.....	35
Figura 15.....	36
Figura 16.....	36

1. Introducción.

En el presente trabajo vamos a reflexionar sobre el tema de la enseñanza-aprendizaje de la primera lengua extranjera en Educación Primaria en relación con el alumnado con discapacidad visual. Vamos a analizar la evolución del concepto de discapacidad visual, cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje de la primera lengua extranjera y las adaptaciones que se deben realizar en una unidad didáctica para que el alumnado con discapacidad visual logre alcanzar los objetivos didácticos propuestos.

La discapacidad visual (en adelante, DV) es un fenómeno que ha ido evolucionando con el paso de los años. En la actualidad, se han ido produciendo importantes cambios en la configuración de servicios, políticas, recursos, etc. que tienen el principal objetivo de proteger a este colectivo y prestar atención a sus necesidades para el día a día. Particularmente en el campo educativo se está haciendo mucho hincapié en valorar la diversidad como un aspecto positivo para crear un ambiente de grupo favorecedor para todos. Es decir, no se trata de realizar actividades diferentes, sino de conocer cuáles son las necesidades de cada discente y, en base a ello, realizar actividades en las que todos puedan participar en igualdad de condiciones. Por ello, este trabajo plantea unas medidas básicas que el profesorado de lengua extranjera debe adoptar a la hora de trabajar con alumnos con discapacidad visual.

El interés de este tema reside en que, en España, cuando se aborda la investigación de la educación especial en un aula ordinaria, se suele centrar en materias como lengua y matemáticas, no en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Sin embargo, en el artículo 17 del capítulo II, de la Ley Orgánica de Educación (LOE) el cual hace referencia a los objetivos de Educación Primaria en España, se expone que los alumnos deben “adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas” (p.23). Lamentablemente, hemos podido observar que hay muy pocos estudios que exploren la enseñanza de un alumno con discapacidad visual en inglés en esta etapa educativa. Es necesario, por tanto, un examen exhaustivo de las modificaciones curriculares necesarias en esta materia para que se produzca una educación inclusiva y de calidad.

Con este fin, este trabajo comienza observando la evolución que ha sufrido el concepto de DV, así como sus causas y los tipos que existen. Conocer esta clasificación

es necesaria para realizar las adaptaciones curriculares pertinentes. En la parte central, abordaremos el tema del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en Educación Primaria y revisaremos las adaptaciones más significativas que deben realizarse en cada uno de los apartados de una Unidad Didáctica para el correcto desarrollo de este alumnado. Todo esto tiene como finalidad apreciar la importancia que tienen las adaptaciones curriculares, en especial para el correcto desarrollo del potencial del alumnado con DV.

Finalmente, queremos llegar a la conclusión de que las adaptaciones no se deben concebir como algo estático e igualitario para todo el alumnado. Hay que ver qué discapacidad tiene cada alumno en cuestión para realizar las adaptaciones adecuadas. Para ello, hemos marcado los siguientes objetivos.

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

- Identificar y definir las posibles necesidades del alumnado con DV en el ámbito educativo, en especial en relación con la adquisición de la segunda lengua (L2).

2.2 Objetivos específicos

- Conocer las características generales de estos alumnos/as en los diferentes ámbitos del desarrollo y las posibles necesidades educativas derivadas de las mismas.
- Identificar el tratamiento del alumnado con DV en las leyes educativas.
- Relatar una propuesta didáctica para el alumnado con DV en la primera lengua extranjera en Educación Primaria.

3. Marco teórico.

3.1 La discapacidad visual.

El concepto de discapacidad visual se ha ido modificando a lo largo de los años como resultado de nuevas aproximaciones teóricas. Conceptos tales como ceguera o baja visión se utilizaban en el pasado como si fueran sinónimos, perviviendo en la actualidad y añadiendo confusión al complejo campo de la discapacidad visual. La clasificación más actual realizada data del 2011 por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS) que diferencia entre ceguera y baja visión como dos conceptos completamente diferentes (González et al., 2013).

3.1.1 Tratamiento de las personas invidentes a lo largo de la historia.

En un principio, los paradigmas tradicionales situaban a las personas con discapacidad visual como personas que no tenían derechos. Según Majumder (como se citó en Castañeda y Rodríguez, 2003) estas personas tuvieron que luchar mucho en la sociedad para tener una vida digna.

González, et al. (2013) explican que, durante la Edad Antigua, en la sociedad griega y romana, cuando una persona presentaba cualquier tipo de discapacidad se le consideraba incapacitada para la realización de las tareas de la vida cotidiana. Por ello, sobrevivían gracias a las ayudas que les prestaban el resto de los ciudadanos. En cambio, en Grecia, las personas invidentes eran consideradas talentosas ya que habían recibido el don de adivinar el futuro.

En la época de la Edad Media, las consideraciones en las diferentes partes del mundo se contraponen. En los territorios asiáticos, se les consideraba personas sagradas las cuales vivían en monasterios donde trabajaban como artesanos. Por otro lado, en Europa no se les consideró ciudadanos hasta la llegada del cristianismo gracias al cual se concibe la ceguera como forma de llegar al cielo (González et al., 2013).

Con la llegada de la transición cultural, durante los inicios de la Edad Moderna, se pasa de la creencia de que las personas ciegas o con discapacidad visual no podían gozar de la educación a la preocupación por su educación.

En España, las primeras investigaciones comenzaron a mediados del siglo XVIII. En un principio, las personas invidentes carecían de derechos en la sociedad por lo cual

se ganaban la vida recitando coplas o con otro tipo de actividades. Además, no recibían ayudas del gobierno. Durante el siglo XIX, se crearon hospitales y escuelas, pero no se ayudaba a los grupos sociales con discapacidad visual. En cambio, en el siglo XX, empezaron a asistir a colegios y asambleas hasta que se creó la Fundación Nacional de Ciegos para mejorar su calidad de vida (Castañeda y Rodríguez, 2009).

3.1.2 Evolución del concepto de DV.

Según González et al. (2013) la discapacidad ha sido un concepto cambiante que ha ido evolucionando a lo largo de los años. En el Informe Mundial sobre La Discapacidad, creado por la OMS y el Banco Mundial (2011) se recoge que

“Discapacidad es un término genérico que engloba deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones para la participación. La discapacidad denota los aspectos negativos de la interacción entre personas con un problema de salud [...] y factores personales y ambientales [...]” (p.7).

En lo referente a DV, trabajos como los de Alberti y Romero (2010), mencionan la complejidad que existe a la hora de comprender y definir este término desde una perspectiva de heterogeneidad las características que puede presentar cada individuo en la visión.

Por su parte, Gutiérrez et al. (2006, p.9) destacan la ausencia de una terminología común, empleada por los diferentes especialistas, que clasifique a aquellos individuos que presentan algún tipo de problemática en la visión. Además, exponen que la DV es un “término que engloba cualquier tipo de problema visual grave, ocasionado por patologías congénitas, accidentes de cualquier tipo o provocador por virus de diferentes orígenes”.

Actualmente, la Organización Mundial de la Salud (como se citó en González et al., 2013) define la DV como “la ausencia, total o parcial, del sentido de la vista”.

3.1.3 Tipos de DV.

En las últimas décadas se han propuesto distintas clasificaciones de DV en base al grado de visión y atendiendo a un criterio de funcionalidad. Por ejemplo, Barraga (1985) distingue entre:

- Ceguera total: el individuo no percibe la luz para adquirir ningún conocimiento o información.

- Ceguera parcial: el individuo percibe imágenes de manera borrosa.
- Baja visión: el déficit visual incapacita a la persona para algunas actividades usuales, precisando de adaptaciones o métodos específicos, como puede ser la lectoescritura braille, para llevar a cabo algunas de ellas. Puede ver objetos a pocos centímetros.
- Visión límite: el déficit visual no incapacita a la persona para las actividades habituales, pero precisa de adaptaciones sencillas para llevar a cabo algunas de ellas. Pueden ver objetos a pocos centímetros.

Arnaiz y Martínez (como se citaron en Castañeda, 2009) realizan una clasificación que se divide en dos grupos:

- Las personas con ceguera o invidentes son aquellas que solo perciben la luz o incluso no la pueden percibir.
- Las personas que presentan baja visión son aquellas que tienen una pérdida de visión en ambos ojos e incluso con la utilización de gafas, siguen manteniendo dificultades visuales. Según la agudeza visual del individuo, la persona en cuestión puede presentar baja visión leve, moderada, severa y profunda.

Sin embargo, en este trabajo nos parece que la clasificación que hace Rodríguez (2003) de la DV es la más completa, ya que el grado de DV del individuo se establece en función de los parámetros de agudeza visual y campo visual, cromatismo visual, sensibilidad al contraste, acomodación o refracción y adaptación a la luz y a la oscuridad. En primera instancia, en cuanto a la Agudeza Visual en función de los resultados obtenidos, se distingue entre:

– Agudeza visual normal. Aquellos que son capaces de identificar y detallar perfectamente el renglón número 6, a unos 6 metros.

– Ceguera o percepción muy reducida de la luz. Personas que obtienen parámetros como 1/60, 2/60 y 3/60 que son capaces de captar el renglón 60 donde aparecen figuras de gran tamaño, a una distancia de 1, 2 y 3 metros.

En la tercera clasificación se encuentran aquellas personas con visión parcial o ceguera. Esta determinación puede variar en función de la forma en la que se considera la ceguera legal, ya que varía dependiendo del país que lo estudie. De esta manera, se

- Ceguera legal. Problemas en la visión que en ocasiones capacita la percepción de algunos volúmenes, formas, movimientos, etc.

Este diagrama ilustra el campo visual humano y la percepción de profundidad. A la izquierda se muestra un perfil de una cabeza humana con una línea horizontal que indica la línea de visión estándar (línea de visión estándar 0). El campo visual se divide en dos hemisferios: el superior izquierdo para la visión del ojo izquierdo y el inferior derecho para la visión del ojo derecho. El ángulo total del campo visual es de 180°, con un límite visual de 90° para cada ojo. El diagrama muestra la percepción de profundidad a través de la disminución cromática y la reducción de los ángulos de visión. Se indican los límites visuales de cada ojo y la percepción de profundidad a través de la disminución cromática y la reducción de los ángulos de visión. Se indican los límites visuales de cada ojo y la percepción de profundidad a través de la disminución cromática y la reducción de los ángulos de visión.

Como su nombre indica, el Cromatismo Visual muestra valores que reflejan la forma en la que un sujeto percibe los colores. A partir de este parámetro, pueden aparecer enfermedades como las acromatopsias, en donde se incluye el daltonismo, u otras como cataratas, retinosis pigmentarias, etc.

14

tamaño del estímulo. En individuos con DV, la sensibilidad cambia dependiendo del tamaño de los estímulos, mientras que en las personas con visión normal esto no pasa. Enfermedades asociadas a la Sensibilidad al Contraste incluyen: escotomas, retinosis pigmentaria y degeneración de la retina.

La Acomodación o Refracción, es la capacidad de enfoque que tiene el cristalino de imágenes externas en la retina, a una distancia determinada. En una persona con visión normal, este proceso conocido como emetropía es inmediato, mientras que, cuando aparece una problemática de enfoque en el cristalino, es cuando un sujeto presenta ametropías o cegueras de cercanía y lejanía. Dentro de ella, se encuentra la miopía, hipermetropía, astigmatismo y presbicia.

Finalmente, la Adaptación a la luz y a la oscuridad estudia la forma en la que el ojo se acomoda a la intensidad lumínica del ambiente, capacitando a los sujetos ver en escenarios de luminosidad o de oscuridad. Algunos tipos de ceguera están asociados a la incapacidad de poder adaptar la visión en escenarios con gran luminosidad, como el albinismo, aunque los más habituales son los causados por ofuscamiento provocados por grandes cambios de luminosidad; o también cegueras nocturnas relacionados con enfermedades como la retinosis pigmentaria o en casos de glaucomas.

Asimismo, destaca la importancia de aspectos tanto cuantitativos como cualitativos al clasificar la DV, ya que dos individuos pueden presentar las mismas características visuales mientras que su funcionalidad es diferente, sobre todo a la hora de detallar las capacidades educativas de estos. (ver Figura 2).

Conocer el grado de estos factores en cada niño que presenta DV es crucial para una adaptación correcta de los materiales educativos y la metodología a emplear con los mismos, para saber qué es lo que percibe y cómo podemos ayudarle. (ver Figura 2).

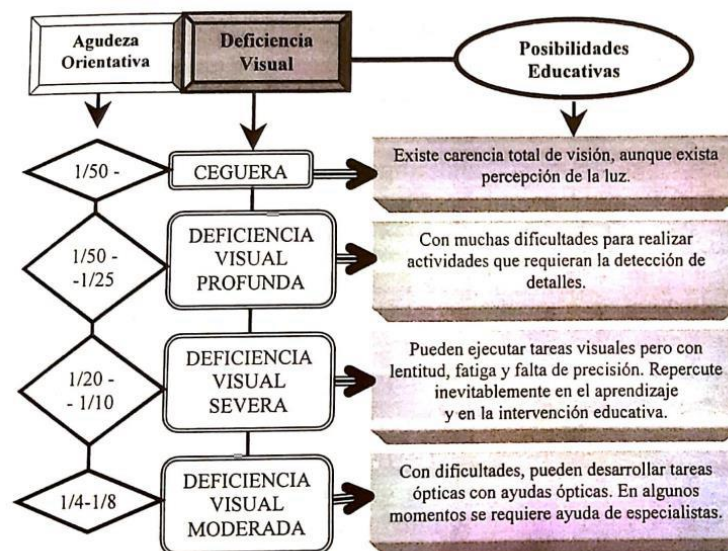


Figura 2. Clasificación de la deficiencia visual y sus posibilidades educativas (Rodríguez, 2003).

3.1.4 Causas de DV

La DV puede venir determinada por diversas causas o factores como exponen Herrera y Ramírez (1999), citados por Perea, (2003):

- Hereditarios: se transmiten de padres a hijos y nos encontramos enfermedades como cataratas congénitas, glaucoma congénito, retinitis pigmentaria, etc.
- Congénitos: son aquellas enfermedades o trastornos que vienen dados por los genes y nos podemos encontrar la rubeola, la toxoplasmosis, etc.
- Adquiridos: se producen de manera accidental como consecuencia de enfermedades como la diabetes, la hidrocefalia, traumatismos en el lóbulo occipital... o de manera accidental por contacto con ácidos.
- Víricos, tóxicos o tumorales: la discapacidad visual, en este caso, viene dada por infecciones en el sistema circulatorio, meningitis, etc.

González et al. (2013) añaden que otra causa de DV puede venir dada por la edad del paciente.

3.2 El proceso de enseñanza-aprendizaje de la primera lengua extranjera en España

3.2.1 El proceso de enseñanza-aprendizaje

En primer lugar, debemos conocer el significado del proceso de enseñanza-aprendizaje para poder entender cómo se realiza dicho proceso en la primera lengua

extranjera.

Como bien dice Ileana (2003), la enseñanza se basa en la transmisión de información por parte del docente hacia el alumnado. Como resultado de la comunicación que se produce entre ambos, quedan reflejadas en el alumnado, diversas habilidades y capacidades que le permitan enfrentarse y superar nuevas situaciones. Además, este proceso se produce de manera gradual ascendente. Es decir, se va desde el desconocimiento hasta el saber, desde la imperfección o inacabado hasta la perfección o hasta un acercamiento imperfecto de la realidad. Además, los conocimientos que se enseñan están sujetos a los cambios sociales, las nuevas necesidades y materiales que se encuentran a medida que va pasando el tiempo.

Más aún, Brust, Brust y Mascher (como se citó en Castañeda y Rodríguez, 2009), añaden que la asimilación de los conocimientos contribuye a la socialización y la formación de valores para que el alumnado sea íntegro dentro de la sociedad.

Como consecuencia de este proceso, el individuo en cuestión -el alumno- adquiere nuevos conocimientos, capacidades y habilidades. Es decir, se produce el aprendizaje. El aprendizaje, es en sí, un proceso por el que se adquieren nuevas habilidades y un producto dado como consecuencia de la enseñanza. Se produce en el educando una modificación de su realidad al interactuar con nuevos estímulos de la realidad. Por ello, para cada alumno se produce un aprendizaje propio basado en la adquisición de nuevos conocimientos, sus propias experiencias, su personalidad y la interacción de todo con la realidad. Es por esto un proceso social ya que su inteligencia se desarrolla a partir de las interacciones con el mundo y con las personas (Ileana, 2003).

Otra definición de aprendizaje, como dice Anderson citado por Castañeda y Rodríguez, (2009), es el proceso por el cual se producen cambios en el potencial del individuo como consecuencia de las experiencias. Por esto, el aprendizaje es un proceso duradero en el tiempo ya que siempre se adquiere nueva información del entorno.

Según las definiciones de enseñanza-aprendizaje, podemos deducir que el proceso de enseñanza-aprendizaje se trata de la transmisión de información guiada por el docente con el fin de que se produzca un aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores en el alumnado. Por ello, no puede existir un proceso sin el otro.

3.2.2 Métodos de enseñanza-aprendizaje del inglés

Para abordar el tema de la enseñanza-aprendizaje de la primera lengua extranjera, es necesario que conozcamos cuáles son los métodos de enseñanza actuales ya que ha habido una evolución desde los métodos tradicionales centrados en la gramática, hasta los métodos actuales, más enfocados en la capacidad comunicativa del individuo. Esta evolución se ha ido produciendo como consecuencia de los cambios sociales y políticos.

Como explican Castañeda y Rodríguez (2009), entre los métodos tradicionales encontramos el “*Grammar Translation Method*” o Método de Traducción Gramatical, el “*Direct Method*” o Método Directo, el “*Audio-Lingual Method*” o Método Audiolingüe y el “*Communicative Approach*” o Enfoque Comunicativo.

A partir de la década de los 70, surgen nuevos métodos como el “*Natural Approach*” o Enfoque Natural, “*Silent Way*” y “*Total Physical Response*” o Respuesta Física Total.

El primer método se centra en que el alumnado aprenda el idioma de forma natural, al igual que aprende su lengua materna. El docente va guiando el aprendizaje con una serie de preguntas y se realizan actividades de roles con el objetivo de potenciar una comunicación natural.

En el siguiente método, el “*Silent Way*” el docente actúa como un observador de manera que los estudiantes sean los protagonistas de la comunicación. Se utilizan materiales como fotografías para que se relacionen las imágenes con conceptos. En este método se potencia mucho la pronunciación del idioma y la memoria.

Por último, el “*Total Physical Response*” se centra en promover la utilización de un código lingüístico para que se realice el aprendizaje de la primera lengua extranjera al mismo nivel que la lengua materna. Se establecen códigos gestuales de manera que se desarrollan también las habilidades motrices.

Si nos fijamos, los primeros métodos de enseñanza estaban centrados en el aprendizaje de la gramática y la repetición de frases o textos. En la actualidad, los métodos promueven un aprendizaje basado en la normalización y la relación con el entorno cotidiano del alumno. Esto tiene como fin aprender una lengua extranjera de la misma manera que se aprende la lengua materna y poder comprender y reproducir cualquier tipo

de mensajes. Sabemos que todas las personas aprenden con mayor facilidad cuando el aprendizaje se produce de manera natural y práctica. Se trata de darle un sentido al aprendizaje y no memorizar contenidos de manera descontextualizada.

3.2.3 Enseñanza-aprendizaje del inglés en alumnado con discapacidad visual

El tratamiento del alumnado con DV por parte de las leyes educativas también ha evolucionado a lo largo de la historia (García, 2017; Sánchez, 2018). Gracias a la Ley Orgánica de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se rompe con la segregación y diferenciación de personas con algún tipo de discapacidad, priorizando la atención a la diversidad y haciendo un único sistema educativo al incluir la educación especial al sistema ordinario. Aparece el concepto “Alumnado con Necesidades Educativas Especiales- ACNEE”. Seguidamente, con la aprobación del Real Decreto 696/1995 de 28 de abril de Ordenación de la Educación de los ACNEE, se recogen todas aquellas medidas de actuación para este alumnado. De esta manera, se cambia la forma de reconocer a estos alumnos.

En el año 2006 se aprueba la Ley Orgánica de Educación (LOE) con un nuevo tipo de clasificación: “Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo- ACNEAE”. Los alumnos/as con DV siguen siendo ACNEE, aunque se catalogan dentro de esta nueva clasificación ACNEAE. En los artículos 71, 72, 73 y 74 dentro del título II, se exponen varias medidas para que este alumnado desarrolle su máximo potencial. Para empezar, se expone que corresponde a la administración educativa disponer de todas las medidas necesarias por cualquier tipo de necesidad educativa diferente a la ordinaria, así como disponer de todos aquellos recursos necesarios para identificar estas necesidades de la manera más temprana posible. En cuanto a los recursos, se añade que los centros realizarán todas aquellas adaptaciones que sean necesarias para conseguir los objetivos. Por último, se hace hincapié en el alumnado que presenta necesidades educativas exponiendo que su educación se va a basar en los principios de normalización e inclusión, introduciéndose las medidas curriculares que sean necesarias.

En la actualidad, con la proclamación de la nueva Ley de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) a finales del 2013, la situación es muy parecida a la LOE. Se hace alusión a los ACNEAES en el título dos “Equidad en la educación” en el capítulo 1- artículos 71 y 72 en donde se recogen los principios y recursos imprescindibles en la educación de este alumnado, así como en los artículos 73, 74 y 75.

En comparación a la anterior LOE, solo se añade lo siguiente: “Las mejoras tienen que dirigirse también a las personas con discapacidad, garantizándoles una formación inclusiva y de calidad que promueva un crecimiento inteligente” (LOMCE). Por tanto, se habla de discapacidad sensorial en general, en donde se puede referir a discapacidad visual, auditiva o ambas, dependiendo de las características de esta.

Debido a que la propuesta de intervención que se presenta a continuación está dirigida a alumnos en un centro de la Comunidad Autónoma de La Rioja, nos parece importante hacer referencia también a la Resolución número 3452, de 6 de noviembre de 2014, de la Dirección General de Educación, por la que se dictan instrucciones para establecer el catálogo de actuaciones generales y medidas ordinarias y específicas de respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de La Rioja. En esta ley se exponen todas aquellas medidas (de acceso, flexibilización, recursos, curriculares, etc.) que se deben llevar a cabo con el alumnado con discapacidad. Además, dicha ley dicta que las medidas que se vayan a realizar de manera específica se deben a relatar en el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) de cada centro. En el PAD se relatan medidas tales como de organización dentro del aula, las horas de apoyo o la utilización de materiales tiflotecnológicos.

4. Propuesta de intervención

4.1 Presentación

Esta propuesta de intervención la vamos a realizar en forma de unidad didáctica la cual va a tener como temática principal la alimentación saludable de manera muy práctica y manipulativa.

Toda la propuesta va a estar dirigida a que el alumno con DV tenga las mismas oportunidades que el resto de sus compañeros para cumplir con los objetivos que se han marcado. Es decir, la propuesta se basa en el principio de inclusión.

Además, debemos tener en cuenta que la unidad va dirigida, en especial, al alumno con DV. Por ello, hay que pensar en cuáles son sus limitaciones y sus posibilidades de acción. Este tipo de alumnos tiene más desarrolladas las habilidades de escucha y la manipulación mediante el tacto.

Más aún, hay que tener presentes cuáles son las adaptaciones a realizar para que se cumplan los objetivos marcados. Estas adaptaciones se basan, sobre todo, en adaptar el material que vamos a utilizar y basando el aprendizaje en el desarrollo de los otros sentidos.

4.2 Contextualización

4.2.1 Descripción del centro

El colegio Siete Infantes de Lara es un centro público de Educación Infantil y Primaria que se ubica en la zona suroeste de la ciudad de Logroño, concretamente en la calle Sancho el Mayor, junto al parque San Miguel.

Este centro se inauguró en el curso 2003/2004, por lo que es un centro relativamente nuevo, ya que el propio barrio comenzó su expansión hace pocos años. Desde sus inicios, ha sido un centro que imparte una educación laica y basada en los valores de convivencia y respeto como seña de identidad.

Debido a los cambios sociales y a la migración, el alumnado ha ido aumentando, hasta que, en la actualidad, el centro cuenta con 18 unidades (6 para Educación Infantil y 12 para Educación Primaria).

Las familias que acuden a este centro mantienen un nivel socioeconómico medio-alto. La gran mayoría están compuestas por tres o cuatro miembros, dándose cada vez más casos de padres separados. Su participación en el centro es muy activa, hecho que propicia una mejor educación.

Por último, es un colegio moderno y novedoso que se divide en tres grandes edificios organizados en el edificio de Educación Infantil, el de Educación Primaria y el polideportivo. Dentro del centro se cuentan con muchos servicios como aulas de Pedagogía Terapéutica, Orientación y Fisioterapia, biblioteca, comedor y muchas tecnologías.

4.2.2 Descripción del grupo

Los protagonistas de esta propuesta son los alumnos del curso 2ºB. Ellos son 25 alumnos, siendo 13 chicas y 12 chicos de los cuales uno de ellos tiene una DV de tipo visión límite. Este alumno tiene una serie de limitaciones que se resumen en:

- Posibilidades de movimiento disminuidas.
- La entrada de información le va a llegar por vía auditiva y táctil. Por tanto, la percepción resultará limitada y fragmentada.
- Especial dificultad en la localización espacial de los objetos.
- Dificultad en imitar gestos.
- A la hora de realizar las tareas se da una mayor lentitud tanto al recoger información como a la hora de sintetizar lo trabajado.

Es necesario que entendamos que no tiene afectada la capacidad intelectual, pero no podemos obviar que estas dificultades repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Teniendo en cuenta sus limitaciones, así como sus aspectos positivos, debemos enseñarle en un ambiente rico en estímulos auditivos, olfativos y táctiles, realizar actividades atractivas, verbalizar todo lo que se hace de manera clara y concisa, trabajar sobre situaciones reales, preguntarle por sus necesidades, respetar sus tiempos en la realización de las actividades y trabajar de manera cooperativa donde pueda haber un enriquecimiento mutuo.

Este grupo de alumnos se caracteriza por mantener un comportamiento muy adecuado en todas las situaciones. Esto quiere decir que las relaciones que mantienen tanto con sus compañeros como con la tutora son respetuosas ya que apenas hay conflictos

y cuando éstos aparecen se solucionan a través del diálogo. Esto último es gracias a proporcionar una educación basada en valores y en la empatía.

En lo que se refiere al aprendizaje, hay diferentes ritmos que están muy marcados. Por este mismo motivo, se trabaja en grupos heterogéneos en los cuales todos tengan algo que aportar y se ayuden entre ellos. Además, les gusta aprender y buscan cada vez más autonomía.

4.3 Justificación

Como hemos podido observar, hemos escogido el centro Siete Infantes de Lara para llevar a cabo esta unidad didáctica por varios motivos.

En primer lugar, hemos elegido este colegio debido a que se encuentra en la capital de La Rioja, lugar donde se realiza la investigación sobre las normativas que atañen al alumnado con DV. Además, es un ejemplo de centro en el cual se puede llevar a cabo la unidad didáctica, por lo que dicha unidad se puede adaptar a cualquier otro centro con unas características similares en cuanto a tamaño, nivel socioeconómico del alumnado y las familias y recursos.

Para continuar, se trata de un centro con dos maestros especializados en Pedagogía Terapéutica que actúan tanto dentro como fuera del aula. Es decir, nos pueden ayudar con las adaptaciones a realizar dentro del aula o con estrategias que nosotros podemos utilizar con el alumno con DV. Más aún, es un centro que está especializado en ayudar al alumnado con problemas de movilidad y orientación espaciotemporal, lo cual nos viene muy bien para algunas de las dificultades que presenta el alumno en cuestión.

Por último, se trata de un centro prácticamente nuevo por lo cual está equipado con un material tecnológico que es necesario para realizar las adaptaciones.

4.4 Elementos del currículo

Esta propuesta educativa se asienta en el Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se regula el currículo básico de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja. Este decreto está basado en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. En base a todos estos documentos se han seleccionado los contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables, competencias clave y objetivos

didácticos.

4.4.1 Objetivos

- Comprender textos orales sencillos relativos a la alimentación.
- Clasificar los alimentos según su origen.
- Familiarizarse con el uso de los verbos *like*, *love* y *hate* en el presente simple.
- Producir un texto oral sobre la alimentación.

4.4.2 Contenidos

- Bloque I. Comprensión de textos orales. Utilizar estrategias básicas de comprensión: escucha activa.
- Bloque II. Producción de textos orales sencillos. Uso de la estructura básica de los verbos *like*, *hate* y *love* en presente simple.
- Bloque III. Comprensión de textos escritos. Asociar una imagen con su significado.

4.4.3 Criterios de evaluación

- Bloque I. Comprensión de texto orales. Conocer y saber aplicar las estrategias básicas más adecuadas para la comprensión del sentido.
- Bloque II. Producción de textos orales sencillos. Conocer y saber aplicar las estrategias básicas para producir textos orales sencillos.
- Bloque III. Comprensión de textos escritos. Reconocer símbolos de uso frecuente e identificar los significados relacionados con los mismos.

4.4.4 Estándares de aprendizaje evaluables

- Bloque I. Comprensión de textos orales. Aplica sus conocimientos para comprender el sentido global de los textos orales. Escucha activamente.
- Bloque II. Producción de textos orales sencillos. Utiliza estrategias para adquirir léxico y estructuras elementales. Hace presentaciones breves y sencillas, previamente preparadas sobre la alimentación.
- Bloque III. Comprensión de textos escritos. Reconoce el significado de símbolos o iconos de uso frecuente.

4.4.5 Competencias clave

En primer lugar, la competencia en comunicación lingüística es aquella que está relacionada con todos los procesos de la comunicación, por lo cual se desarrolla en la gran mayoría de las actividades de este proyecto.

Para continuar, la competencia del sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor implica tener las habilidades para realizar un proyecto, por lo cual es necesaria para la actividad final que se trata de la exposición de un tema.

Por último, nos encontramos con la competencia aprender a aprender en todas las actividades ya que hay que organizar la información y la tarea para un correcto desarrollo del proceso de aprendizaje.

4.5 Metodología

El modelo metodológico en el que se basa esta unidad didáctica se asienta en un principio global. Se basa en ser una metodología activa en la cual el alumnado es el protagonista de la educación y el que busca información y crea a partir de unas bases dadas por el docente. Es decir, el maestro se trata de un guía que orienta a los alumnos, pero son ellos quienes realizan la mayor parte del trabajo. Este principio tiene como finalidad el desarrollo integral de todo el alumnado, mediante la búsqueda de información, evocando la curiosidad y creatividad.

A partir de este principio tan global, se utilizan diferentes tipos de metodologías. Éstas son el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por descubrimiento y la metodología ABN. Todas ellas tienen como objetivo potenciar la motivación, aprender con la práctica y no de memoria y hacerlos más partícipes del proceso del aprendizaje.

En segundo lugar, se utiliza una metodología centrada en los estudiantes y basada en el descubrimiento y en un aprendizaje constructivista. Esto favorece que los alumnos tengan un pensamiento propio, desarrollen su capacidad y su iniciativa para construir su propio aprendizaje. El docente debe ser un guía del alumno ayudándole en el proceso de búsqueda y de comprensión de la información. También debe plantearles retos que puedan superar para motivarlos.

Teniendo en cuenta todos estos principios en los que vamos a basar nuestra unidad

didáctica, debemos tener en cuenta que combinamos varios métodos ingleses, no solo utilizamos una metodología, sino que realizamos una propia. Entre los métodos que utilizamos están el “*Natural Approach*” debido a que se enseña la lengua inglesa de forma natural como si fuera la lengua materna. Continuamos con el método “*Silent Way*” ya que se aprende a través de juegos y el docente es un guía y, por último, utilizamos el “*Total Physical Response*” debido a que se tienen en cuenta las características del alumnado, así como su necesidad de movimiento. Es decir, con este último método, potenciamos que algunas de las limitaciones del alumno con DV puedan disminuir.

Por último, si nos centramos en la diversidad del aula, se ha construido una propuesta en la cual no tenga que haber una diferenciación de tareas, sino que se cumplan los objetivos de todos a través de las actividades diseñadas. Como podemos observar, esta propuesta educativa se centra en dos principios básicos que son la normalización y la valoración de la diversidad como un aspecto positivo para potenciar una educación inclusiva y de calidad. Con todo ello se consiguen eliminar dificultades, deficiencias añadidas y falsos temores que llevan a la marginación. Se crea un ambiente de enriquecimiento donde todos aprendemos. Para lograr que los objetivos se cumplan, deberemos tener en cuenta la idiosincrasia del alumno con DV.

4.6 Actividades

Todas las sesiones se van a organizar con la siguiente estructura para que siempre tengan la misma rutina y el aprendizaje se desarrolle de manera organizada.

- Asamblea: nos pondremos en círculo y hablaremos sobre lo que conocemos sobre el tema que estamos aprendiendo o sobre aspectos de la vida cotidiana que les han ocurrido. Tendrá una duración de 10 minutos y algún ejemplo de actividad puede ser realizar un *brainstorming* del vocabulario del tema.
- Introducción: esta parte va a tener una duración de 10 minutos y se va a realizar en forma de juego para atraer la atención y generar interés en todo el alumnado.
- Núcleo: va a ser la parte principal de la sesión en la cual realizaremos la enseñanza de la teoría y una actividad que ponga en práctica esa teoría. Va a tener una duración de 20 minutos.
- Proyecto final: dividiremos la clase en 5 grupos entre los que se repartirán unos temas de manera aleatoria. Al final de cada sesión, dejaremos 15 minutos para que vayan preparando la exposición del tema que le ha tocado a cada grupo. Los temas

son la pirámide alimenticia, la clasificación de los alimentos según su origen, los hábitos saludables, alimentos saludables y comida basura.

- Diario: los alumnos van a escribir en sus cuadernos lo que han aprendido durante el día de manera que se pueden autoevaluar y va a tener una duración de 5 minutos.

4.6.1 Primera sesión: *Start!*

En primer lugar, realizaremos una asamblea en la que realizaremos un *brainstorming* o lluvia de ideas sobre el vocabulario que conocen y los alimentos que más les gustan. Con esta asamblea, observaremos el nivel que tienen los alumnos.

A continuación, en la introducción realizaremos un juego con velcros sobre el verbo *like*. Este juego consiste en que vamos a colocar en la pizarra dos carteles que hemos seleccionado en la página *Twinkl*¹. En uno de ellos pondrá *I like...* y en el otro *I don't like...* y los alumnos tendrán que colocar los pictogramas de alimentos que les repartamos en cada uno de los carteles en función del emoticono que va a llevar detrás cada pictograma de los alimentos. (ver Figura 3).

La adaptación de esta actividad reside en indicarle el camino a la pizarra a través de texturas que están colocadas en el suelo para que él note por dónde tiene que moverse. Este camino empieza desde su pupitre hasta la pizarra. Además, los carteles y todos los pictogramas tienen relieve y braille para que descifre a través del tacto dónde va cada imagen. Por último, las tarjetas van a estar perfumadas (el olor dulce va a estar relacionado con *like* y el olor amargo con *don't like*).

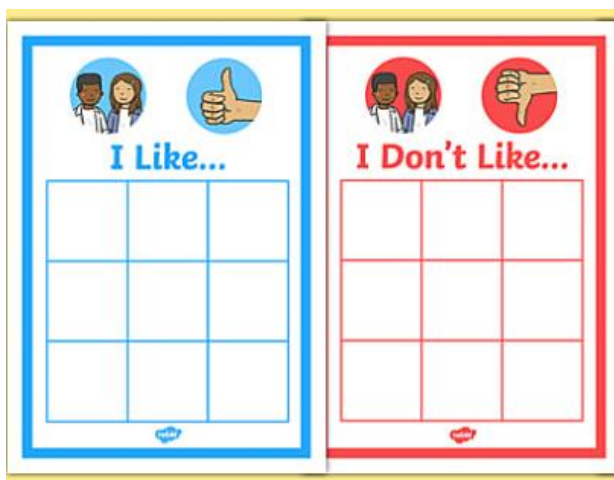


Figura 3. Cartel *I like... I don't like*

¹ <https://www.twinkl.es/resource/i-like-and-i-dont-like-sorting-activity-t-s-772>

Continuaremos con un *PowerPoint* donde se recoge a modo global, lo que se va a trabajar en el desarrollo de la unidad (vocabulario de los alimentos, presente simple, utilización del verbo *like* y cómo vamos a trabajar el proyecto final). El alumno con DV va a verlo en su tablet con cascos ya que esta tablet le hace la función de lupa y así poder distinguir las diferentes imágenes. Para este *PowerPoint* hemos recogido las imágenes y los vídeos que aparecen en páginas como *YouTube*, *Freepik*² y *Pinterest*³. (Ver Figura 4).



Figura 4. *PowerPoint* inicial

Por último, les daremos un cuaderno pequeño para que sea el diario de la asignatura y apunten lo que han aprendido durante este día. Al alumno con DV le daremos una grabadora para que realice el diario en forma de podcast.

4.6.2 Segunda sesión: *Guess*

En esta sesión, una vez que hayamos realizado la asamblea, realizaremos una sopa de letras, de manera individual, con el vocabulario de las comidas. Esta sopa de letras la hemos sacado de la página *Educaplay*⁴ y la vamos a imprimir con relieve, así como utilizaremos la tablet que sirve como una lupa para que el alumno con DV pueda encontrar las palabras. (ver Figura 5).

²https://www.freepik.es/vector-gratis/dibujos-animados-comida-sana-que-representan-algunas_verduras-divertidas_3330255.htm

³<https://www.pinterest.es/pin/498140408766346882/>

⁴https://es.educaplay.com/recursos-educativos/5097909-palabras_en_ingles.html



Figura 5. Sopa de letras

La tablet que vamos a utilizar con el alumno con DV se trata de una Lupa Connect 12, que se trata de una tablet que funciona como lupa para leer documentos y tiene síntesis de voz para aliviar la fatiga cuando se está leyendo (ver Figura 6).



Figura 6. Tablet Lupa Connect 12.

A continuación, pasaremos a realizar una actividad de vocabulario de manera cooperativa. La tarea consiste en adivinar qué comida tenemos delante, utilizando todos los sentidos, exceptuando la vista ya que les vamos a tapar los ojos. Las reglas del juego consisten en que cada grupo va a tener en una caja 10 alimentos diferentes, los cuales van a poder tocar, saborear y oler. Mediante los datos que consigan a través de la experimentación, deberán decir qué alimento tienen delante. Con esto conseguimos que aprendan el vocabulario de manera entretenida y desarrollen la concentración.

Una vez que hayamos adivinado todos los alimentos, pasaremos a realizar la siguiente parte de la actividad. Ésta consiste en realizar una clasificación de los alimentos según su origen. Pondremos tres cajas repartidas por la clase de tres colores y diversos materiales que estarán relacionados con el origen de los alimentos:

- Rojo y de madera: origen animal.
- Verde y de plástico: origen vegetal.
- Azul y de cartón: origen mineral.

Los alumnos tendrán que coger cada alimento que han adivinado y meterlo en su caja correspondiente. El alumno con DV va a ir acompañado de otro compañero para que le guíe hasta el lugar en el que se encuentran las cajas. Una vez que todos estén guardados, pondremos las cajas en el centro de la clase y tendremos que ir sacando los alimentos, decir su nombre y su origen.

Para terminar la sesión, cogeremos los diarios y escribiremos lo que hemos aprendido y si nos ha gustado la sesión a partir de unas pegatinas que son emoticonos que van asociados a *like*, *don't like*, *love* y *hate*. Las imágenes las hemos sacado de las páginas web *Rananegra*⁵, *Paréntesis*⁶, *Pinterest* y *Shutterstock*⁷ (ver Figura 7).



Figura 7. Emoticonos

4.6.3 Tercera sesión. *I like...*

En primer lugar, realizaremos en la asamblea un *brainstorming* sobre el vocabulario de los deportes y qué deportes les gusta realizar ya que son hábitos saludables.

A continuación, realizaremos un juego relacionado con la gramática a través de la expresión facial y la mímica. Nada más empezar, le repartiremos a cada alumno una frase en la cual va a aparecer el verbo *like*, *don't like*, *hate* y *love*. Esta frase no se la van a poder enseñar a ningún compañero ya que la gracia va a estar en adivinar qué representan. En primer lugar, vamos a realizar la expresión facial relativa al verbo que les ha tocado y, para terminar, realizaremos la acción. La frase del alumno con DV va a estar escrita en Braille para que pueda realizar la actividad. Además, en esta sesión va a estar acompañado del maestro/a especializado en Pedagogía Terapéutica para ayudarle con la gesticulación.

⁵ <https://www.rananegra.es/blog/dia-mundial-emoji-usalos-estrategia-marketing-digital>

⁶ https://www.parentesis.com/tutoriales/Como_usar_emojis_en_una_Mac

⁷ <https://www.shutterstock.com/es/image-vector/negative-thinking-bad-experience-feedback-unhappy-1488764405>

Una vez que hayamos terminado la introducción, continuaremos con la explicación de la gramática a través de un vídeo de YouTube (ver Figura 8). Para seguir, realizaremos de manera individual unos juegos y una ficha con la tablet en la página web *Mundopromaria*⁸ para poner en práctica la gramática explicada (ver Figura 9 y 10).

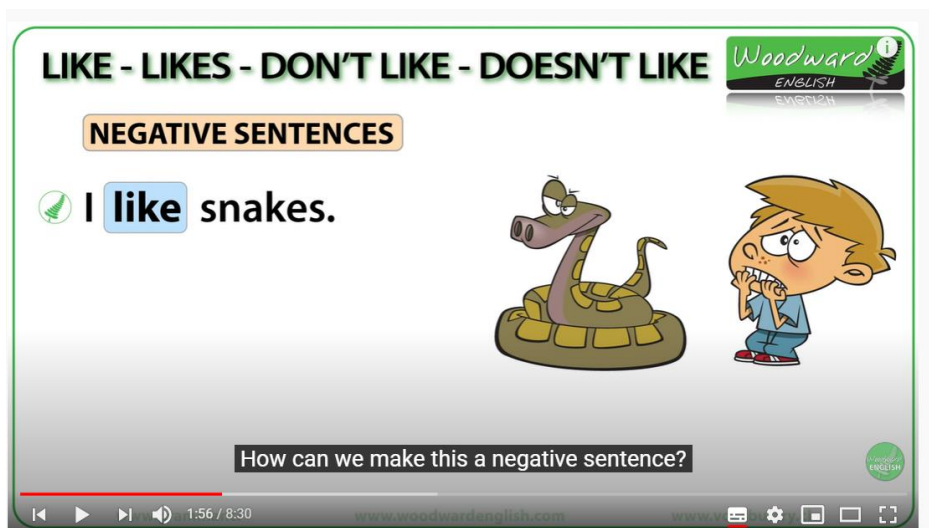


Figura 8. Vídeo explicativo sobre la gramática del verbo like.

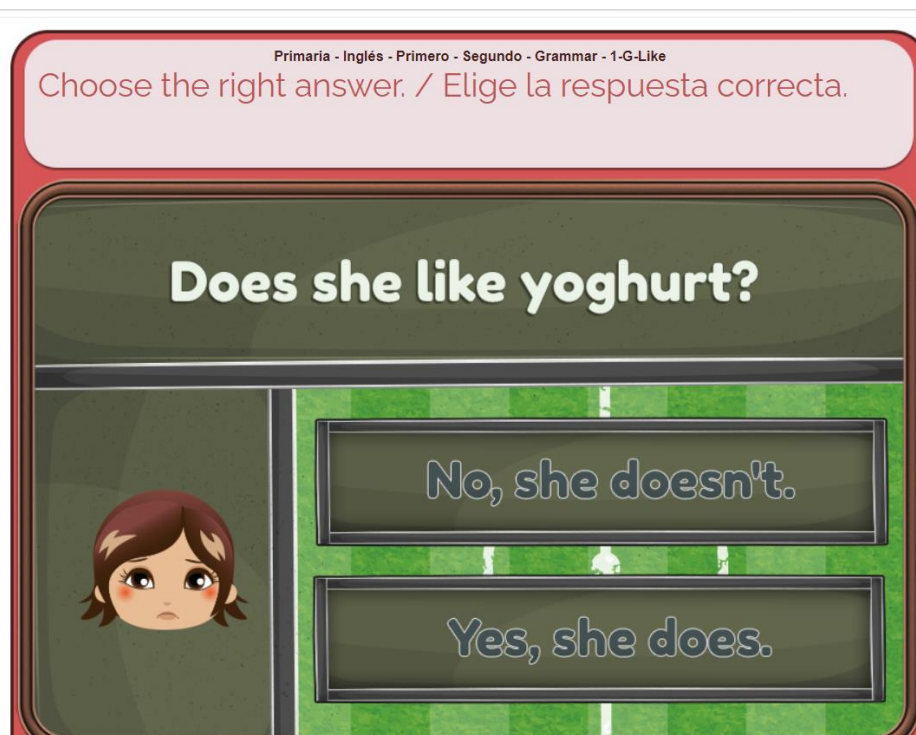


Figura 9. Juego Mundoprimaria

⁸ <https://www.mundoprimaria.com/juegos-educativos/juegos-de-ingles/grm-like-01>

Name: _____

Mira este test y responde a las preguntas como si fueras Mary.

<input checked="" type="checkbox"/> like	<input checked="" type="checkbox"/> don't like
<input checked="" type="checkbox"/> Football	<input checked="" type="checkbox"/> Basketball
<input checked="" type="checkbox"/> Baseball	<input checked="" type="checkbox"/> Hiking
<input checked="" type="checkbox"/> Golf	<input checked="" type="checkbox"/> Cycling
<input checked="" type="checkbox"/> Hockey	<input checked="" type="checkbox"/> Tennis
<input checked="" type="checkbox"/> Judo	<input checked="" type="checkbox"/> Swimming

Mary, do you like basketball?

No, I don't.

Do you like football?

Yes, I do.

-Do you like judo? _____

-Do you like hiking? _____

-Do you like cycling? _____

-Do you like baseball? _____

-Do you like swimming? _____

-Do you like tennis? _____


FICHA: 04-03-01-017 © Grupo Gesfomedia S.L. 

Figura 10. Ficha del verbo like.

Para terminar, todos los alumnos continuarán con sus rutinas de preparar el proyecto final y escribir en el diario o realizar la grabación.

4.6.4 Cuarta sesión: *The very hungry caterpillar*

La actividad introductoria consiste en realizar un repaso sobre la gramática y el vocabulario. Consiste en sacar de dos cajas unas tarjetas con las que van a tener que formar frases. En una de las cajas, vamos a encontrar emoticonos que representan los verbos del gusto y, en la otra, tendremos imágenes de alimentos y de los deportes. (Ver Figura 11 y 12). Las imágenes que hemos obtenido de *Laaspanish*⁹ y *Pinterest* tienen

⁹ <https://laaspanish.com/vocabulario/deportes/>

relieve y Braille.



Figura 11. Imágenes de los deportes

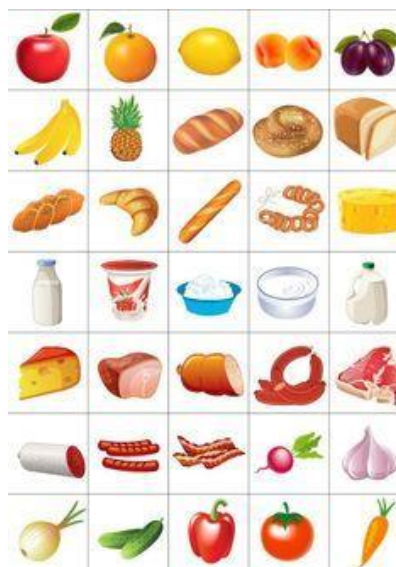


Figura 12. Imágenes de los alimentos

A continuación, pasaremos al núcleo de la sesión donde vamos a ver un vídeo de YouTube que recibe el nombre de *The very hungry caterpillar* (ver Figura 13). Se trata de la historia de una oruga la cual siempre tiene mucha hambre. Escucharemos dos veces la historia para que, inicialmente, tengamos una idea principal y, posteriormente, recopilemos la información relevante para realizar la ficha oral que consiste en hablar sobre la comida saludable y la comida basura, así como los hábitos saludables. Tiene como fin que los alumnos comprendan los textos escuchados, puedan seleccionar la información relevante, así como seguir repasando todo el vocabulario y la gramática.



Figura 13. *The very hungry caterpillar*

Para finalizar la sesión, se juntarán por grupos para seguir preparando el proyecto y terminarán con la evaluación de la sesión en su diario.

4.6.5 Quinta sesión: *Let's go!*

En esta sesión, comenzaremos con una asamblea en la que vamos a realizar un repaso de todo lo que hemos visto en el tema ya que va a ser la penúltima sesión de la unidad didáctica. Este repaso consiste en jugar a la *Palabra tabú*.

Continuaremos con un juego sobre el vocabulario de la alimentación que se llama *Spot it-dobble* que lo hemos conseguido de la página web *Orientacionandujar*. Este juego lo realizaremos por parejas y todas las cartas van a tener relieve. Las reglas consisten en que se reparten todas las cartas entre ambos. A continuación, ambos jugadores destapan una carta y, el primero que encuentre uno de los dibujos en común y diga su nombre en inglés, se lleva ambas cartas a su montón. Gana aquel jugador que se lleve todas las cartas (ver Figura 14).



Figura 14. Juego de cartas Spott it-dobble

Una vez que hayamos terminado con el juego, empezaremos el núcleo de la sesión con una actividad relevante a la pirámide alimenticia. Comenzaremos pegando un dibujo de una pirámide en cada grupo de mesas y ellos mediante velcros, colocarán los alimentos donde correspondan (ver Figura 15). Corregiremos esta actividad enseñándoles una pirámide completa. Por último, seguiremos realizando un Kahoot en el cual aparecen preguntas sobre vocabulario y gramática para repasar y evaluar si vamos adquiriendo los contenidos necesarios (ver Figura 16). En esta última actividad, el alumno con DV va a tener tiempo indefinido para realizar el test y podrá utilizar su tablet la cual le va diciendo con voz todo lo que aparece en la pantalla.

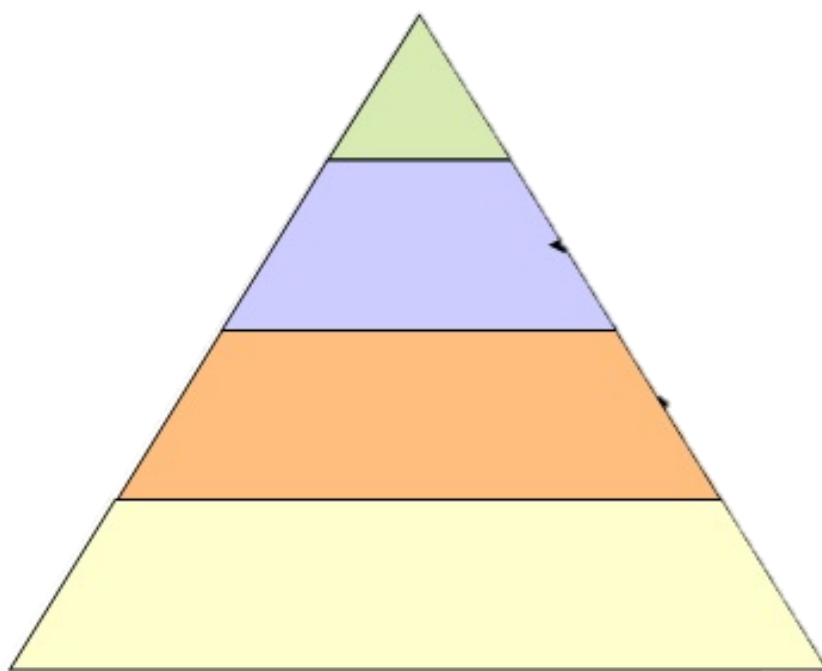


Figura 15. Pirámide alimenticia

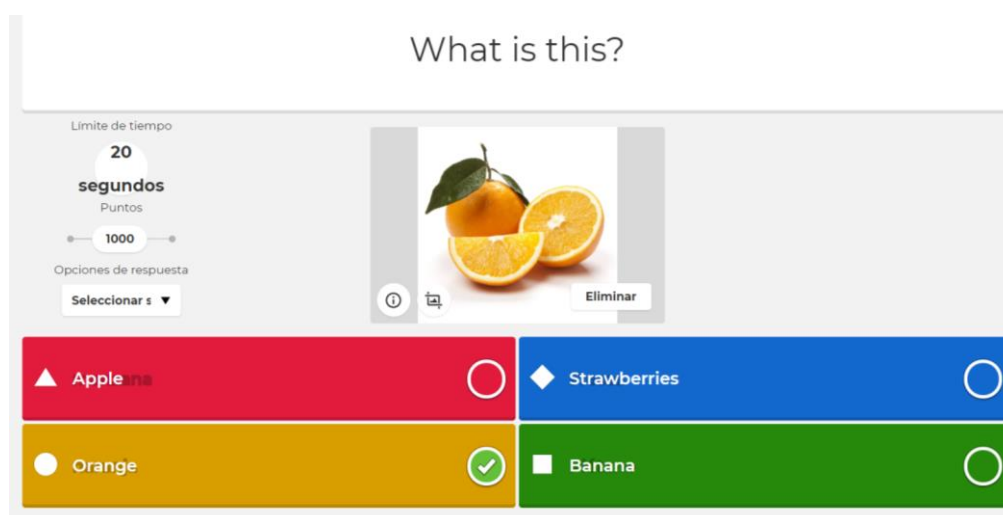


Figura 16. Kahoot

Para terminar la sesión, todos los alumnos se van a juntar con su grupo para ultimar los detalles sobre la presentación del proyecto, la cual se va a realizar al día siguiente.

4.6.6 Sexta sesión: *It's over.*

Durante la realización de esta sesión no haremos introducción ya que, durante ese periodo de tiempo, los grupos se van a juntar para dar los últimos toques al proyecto que van a exponer a continuación.

Las exposiciones se van a realizar en el siguiente orden: la clasificación de los alimentos según su origen, la pirámide alimenticia, los hábitos saludables, los alimentos saludables y la comida basura. Cada exposición va a tener una duración entre 5 y 8 minutos. Cuando un grupo termine su exposición, el resto de los alumnos podrán hacer preguntas sobre su proyecto.

Por último, les preguntaremos qué es lo que han aprendido y qué les ha parecido el tema de la alimentación.

4.7 Recursos humanos y materiales

Los recursos que hemos utilizado para realizar nuestra unidad didáctica se dividen en las siguientes categorías:

- Recursos humanos: en esta categoría se encuentra el docente y el maestro en Pedagogía Terapéutica que nos ha orientado en la realización de las adaptaciones.
- Recursos tecnológicos: juegos online, diapositivas, imágenes y vídeos que hemos utilizado a través de los reproductores de audio y vídeo, el proyector, la pantalla digital, tabletas y la tablet del alumno con DV.
- Recursos materiales: cuadernos, fotocopias, tarjetas plastificadas, lapiceros, pinturas y rotuladores.

4.8 Evaluación

Durante este proyecto, las técnicas de evaluación van a ser varias debido a que no se va a realizar un examen final, sino que se va a valorar el trabajo realizado diariamente y las actitudes de los alumnos.

En primer lugar, se va a utilizar una técnica de recogida de datos que se va a producir mientras los alumnos preparan el proyecto y escriben en sus diarios. A partir de cómo han trabajado durante el día, escribiremos una serie de notas en nuestro cuaderno. Es cierto que va a haber una actividad que puntúe más que las demás. Ésta es el Kahoot que vamos a realizar de repaso.

Para continuar, evaluaremos la exposición del proyecto según unos parámetros que recogeremos en una tabla con una puntuación del 1 al 5, siendo el 1 la peor nota y el 5 la máxima que se puede obtener (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Rúbrica de la presentación*

Parámetros	1	2	3	4	5
Explica de forma clara y fluida					
Conoce el tema					
Explica las imágenes					
Utiliza el vocabulario de manera adecuada					
El proyecto es creativo					

Por último, valoraremos las autoevaluaciones que han estado realizando en sus cuadernos ya que, si ellos mismos han visto un progreso, es que éste ha sucedido y se han ido cumpliendo los objetivos pactados.

5. Conclusiones

Tras la realización de este proyecto de enseñanza-aprendizaje del inglés en el alumnado con DV en un aula ordinaria, hemos podido observar la importancia de realizar las adaptaciones pertinentes en las actividades. Tratamos más en centrarnos en tareas que potencien otros sentidos, así como en la utilización de materiales tiflotecnológicos para que pueda observar la tarea que se le pide.

El problema que surge hoy en día en las aulas es que las adaptaciones que se realizan con este tipo de alumnos no son adecuadas. Uno de los problemas es el hecho de que se trata por igual a alumnos con ceguera o con baja visión, lo cual no fomenta el desarrollo de sus capacidades. Por otro lado, nos encontramos con el problema de que se intenta que lleven el mismo ritmo de aprendizaje que el resto de sus compañeros cuando para ellos supone un gran hándicap. Esto ocurre porque muchas tareas no las pueden realizar por lo cual su desarrollo queda estancado.

Hemos escogido al alumnado con DV debido a que hay muy pocos estudios en España que abalen cómo realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Normalmente, las investigaciones se centran en otro tipo de trastornos como puede ser el Trastorno con Déficit de Atención e Hiperactividad ya que, cada vez aparece mayor número de alumnado con este trastorno.

En primer lugar, hemos analizado el tratamiento que han sufrido a lo largo de la historia, las personas con DV con el fin de entender la historia para no repetir los errores que se cometieron y actuar con conocimiento de causa en el presente. Hemos continuado con los tipos y las causas. Esto tiene como finalidad informarnos sobre el tipo de alumno que podemos encontrarnos en el aula. Se trata de entender las diferencias en cuanto a la tipología se refiere, para realizar adaptaciones que sean afines a su discapacidad. Además, también se trata de ver qué es lo que puede hacer cada uno ya que la discapacidad de una persona no implica que no pueda realizar ninguna tarea, sino que hace referencia a todo lo que es capaz de hacer.

A continuación, hemos revisado las medidas que exponen las diversas normativas españolas. En ellas hemos podido observar que, desde la LOGSE, la educación para las personas con discapacidad intenta hacer todo lo posible por incluir a este tipo de alumnado según los principios de equidad, inclusión y calidad. El problema reside en que,

por mucho que las leyes, pugnen por una educación de calidad, la realidad es otra completamente diferente. En muchas ocasiones, nos encontramos con que las adaptaciones son inadecuadas o inexistentes debido a la complicación que implica modificar las actividades, así como los elementos curriculares.

Por último, hemos realizado una propuesta didáctica con el tema de la alimentación saludable en la cual no hemos tenido que modificar los objetivos, sino transformar o crear actividades que respondan a todos los alumnos de nuestra aula. Es decir, nos hemos centrado en una metodología que focaliza al alumno como el protagonista de su propio aprendizaje. Esta metodología, no se trata de una mera declaración de intenciones ya que las actividades propuestas son plenamente realizables para el alumno en cuestión. Se trata de que pueda conseguir sus logros a través del juego de la manera más independiente posible. En nuestra opinión, lo que más ha funcionado es realizar actividades que sean iguales para todos, con pequeñas modificaciones como el uso del material o la creación de tareas que metan a todos los alumnos en el mismo saco de oportunidades. Por este mismo hecho, la evaluación no se ha centrado en una prueba final, sino que hemos analizado todo el proceso a lo largo de la unidad, observando las mejoras y los esfuerzos realizados.

El hecho de que, la gran mayoría de las tareas se realicen de manera cooperativa y a través del juego vienen dadas por dos razones de peso. En primer lugar, las hemos realizado de manera cooperativa porque todos somos seres sociales que necesitamos de los demás para aprender y estamos dentro de una sociedad donde es necesario que nos comuniquemos, cedamos y escuchemos. Por otro lado, las hemos realizado mediante el juego debido a que queremos que aprendan de la manera más natural posible y ¿qué hay más natural para un niño que el juego?

Por último, es importante decir que la realización de adaptaciones no es tan complicada. Se trata de conocer al alumno, su expediente médico, sus necesidades y actuar en consecuencia. Además, nos hemos dado cuenta de que la DV en el aula no supone un freno a la hora de enseñar la primera lengua extranjera ya que se adquiere de manera natural. Por todo esto, señalamos que los objetivos que marcamos al principio de este trabajo se han conseguido.

Una vez que hemos terminado nuestro trabajo, nos surgen algunas preguntas: ¿hay

verdadera inclusión en el aula o solo es integración? ¿los docentes piensan que la diversidad en el aula es un motivo de enriquecimiento o de freno? Es aquí donde pueden surgir futuras investigaciones sobre si la inclusión de este alumnado dentro de un aula es real o sobre cómo es la manera adecuada de adaptar las clases al alumnado con DV en función del tipo de discapacidad que tenga.

Referencias bibliográficas

- Abalde, E. et al. (1998). El deficiente visual en la Educación Infantil. *Revista galego-portuguesa de psicoloxia e educación*, 3, 367-377.
- Castañeda, D. C. y Rodríguez, L. (2009). *Acciones a realizar para el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera a personas con discapacidad visual* (tesis de grado). Universidad Libre, Bogotá, Colombia.
- Centro de Tiflotecnología e Innovación de la ONCE. (2020). *Lupas electrónicas*: Cidat, España. Recuperado de <http://cidat.once.es/home.cfm?excepcion=52&idproducto=923&idseccion=04>
- Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Boletín Oficial de La Rioja* nº74, 16 de junio de 2014. Recuperado de <https://ias1.larioja.org/cex/sistemas/GenericoServlet?servlet=cex.sistemas.dyn.portal.ImgServletSis&code=oumCvWlgBUf6lChv9ZDgP%2FhXhSM%2FFmcHiNMCJlc%2F8NrApHyqPVxRsoD%2BHW0E2YV6LEXZYSr1AOES%0AjvnzH0Imjoz%2F6ibBMNqnf%2F5wfx5pENs%3D&&&>
- Duarte, E. (2020). Imágenes de alimentos saludables [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.pinterest.es/pin/498140408766346882/>
- Fun Kids English. (Productor). (2017). *Learn Food Vocabularia. Video Flash Cards. ESL for Kids. Fun Kids English* [YouTube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=YC1HfRDWwQQ&t=7s>
- Gesfomedia, G. (2013). *Mundoprimeria*. Madrid: Gesfomedia. Recuperado de <https://www.mundoprimeria.com/juegos-educativos/juegos-de-ingles/grm-like-01>
- Gesfomedia, G. (2013). *Mundoprimeria*. Madrid: Gesfomedia. Recuperado de <https://www.mundoprimeria.com/fichas-para-imprimir/ejercicios-ingles/grammar-2o>
- Gesfomedia, G. (2013). *Mundoprimeria*. Madrid: Gesfomedia. Recuperado de <https://www.mundoprimeria.com/juegos-educativos/juegos-de-ingles/grm-like-01>

González, A. et al. (2013). Discapacidad visual. *Cultura científica y tecnológica*, 10(51), 193-205.

Ileana, A. (2003). Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. *ACIMED*, 11(6). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1024-94352003000600018#cargo

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial de Estado* n°238. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1/dof/spa/pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial de Estado* n°106. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial de Estado* n°295, 10 de diciembre de 2013. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Macrovector. (2020). *Pirámide de alimentación saludable cartel de guía visual infográfica realista de tipo y proporciones nutrición alimentaria diaria vector gratuito* [Mensaje en un blog]. Recuperado de https://www.freepik.es/vector-gratis/piramide-alimentacion-saludable-cartel-guia-visual-infografica-realista-tipo-proporciones-nutricion-alimentaria-diaria_7286432.htm

Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial. (2011). *Resumen del Informe Mundial sobre La Discapacidad*. Recuperado de https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1

Ortega, B. (2015). *¿Cómo usar emojis en un Mac?* [Mensaje en un blog]. Recuperado de https://www.parentesis.com/tutoriales/Como_usar_emojis_en_una_Mac

Perea, M. V. (2003). Deficiencia visual y acceso a la información. *Puertas a la lectura*, 4, 144-154.

- Rananegra. (2020). *Día Mundial del Emoji: úsalos en tu estrategia de marketing digital* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.rananegra.es/blog/dia-mundial-emoji-usalos-estrategia-marketing-digital>
- Rodríguez, A. (2003). Integración escolar de alumnos con deficiencia visual en España. *Estudios Pedagógicos*, 29, 143-153.
- Seaton, J. & Seaton, S. (2010). *Twinkl*. United Kingdom: TwinklCares. Recuperado de <https://www.twinkl.es/resource/i-like-and-i-dont-like-sorting-activity-t-s-772>
- Serrano, C. (2020). *Sopa de letras Palabras en inglés* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://es.educaplay.com/recursos-educativos/5097909-palabras-en-ingles.html>
- Super Simple Songs. (Productor). (2013). *Do You Like Brocoli Ice Cream? Super Simple Songs* [YouTube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=frN3nvIHUk>
- The Singing Walrus. (Productor). (2015). *Canción de frutas para niños. Canciones en inglés para niños* [YouTube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=mfReSbQ7jzE>
- Vextok. (2018). *Dibujos animados de comida sana que representan algunas verduras divertidas vector gratuito* [Mensaje en un blog]. Recuperado de https://www.freepik.es/vector-gratis/dibujos-animados-comida-sana-que-representan-algunas-verduras-divertidas_3330255.htm
- Woodward English. (Productor). (2019). *Like, Likes, Don't like, Doesn't like – Present Simple Tense in English* [YouTube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=tidOxlj1T38>